



PPPGI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p68-88>

INCLUSÃO ESCOLAR: um diálogo sobre as concepções de diversidade e diferença presentes em uma escola

SCHOOL INCLUSION: a dialogue about conceptions of diversity and difference in a school

INCLUSIÓN ESCOLAR: un diálogo sobre las concepciones de diversidad y diferencia presentes en una escuela

Mariangela Lima de Almeida¹

Fernanda Nunes da Silva²

RESUMO

Objetiva-se, neste texto, tecer considerações iniciais acerca das concepções de professores de uma escola municipal sobre diversidade e diferença, buscando problematizar suas implicações para o processo inclusivo. O artigo constitui-se em recorte de uma investigação em andamento, desenvolvida por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, fundamentando-se na crítica emancipatória de Habermas e nos princípios da escola de Meirieu. A coleta de dados vale-se de observação participante, diário de campo e narrativas escritas pelos professores. Conclui-se haver pouca clareza por parte dos profissionais quanto às concepções e aos princípios que norteiam as práticas pedagógicas na escola analisada, indicando que diversidade e diferença se relacionam, para eles, muito mais ao conceito de educação inclusiva do que de inclusão escolar. A formação continuada crítico-reflexiva de professores emerge, assim, como possibilidade para se construir práticas pedagógicas favorecedoras da aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão escolar. Práticas pedagógicas. Formação continuada.

ABSTRACT

The purpose of this text is to weave initial considerations about the teacher's diversity and difference conceptions in a local school, seeking to problematize its implications for the inclusive process. The paper is part of an ongoing research developed through an action and collaborative-critical research, based on the emancipatory criticism of Habermas and the Meirieu school principles. The data collection depend on participant observation, field diary and narratives written by teachers. It is concluded that there is a lack of clarity by the professionals as to the conceptions and principles that guide the pedagogical practices in the analyzed school, indicating that diversity and difference for them are much more related to the concept of inclusive education than to that of school inclusion. The critical-reflexive specialization of teachers thus emerges as a possibility to build pedagogical practices that favor the learning of all.

Keywords: Special education. School inclusion. Pedagogical Practices. Continuing Education.

RESUMEN

Se pretende en este texto tejer consideraciones iniciales acerca de las concepciones de profesores de una escuela municipal sobre diversidad y diferencia, buscando problematizar sus implicaciones para el proceso inclusivo. El artículo se constituye en un recorte de una investigación en desarrollo por medio de la investigación-acción colaborativa-crítica, fundamentándose en la crítica emancipatoria de Habermas y en los principios de la escuela de Meirieu. La recolección de datos se vale de observación participante, diario de campo y narrativas escritas por los profesores. Se concluye que hay poca claridad por parte de los profesionales en cuanto a las concepciones y principios que orientan las prácticas pedagógicas en la escuela analizada, indicando que diversidad y diferencia se relacionan, para ellos, mucho más al concepto de educación inclusiva, que de inclusión escolar. La formación continua crítico-reflexiva de profesores emerge, así, como posibilidad para construir prácticas pedagógicas favorecedoras del aprendizaje de todos.

Palabras clave: Educación especial. Inclusión escolar. Prácticas pedagógicas. Educación continua.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória - ES, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7092-2583> E-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com.

² Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES e Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES. Vitória - ES, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2750-5098> E-mail: fernanda.fefanunes@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, especialmente na primeira década do século XXI, considerando as lutas de diferentes movimentos sociais, mas também atendendo às disposições internacionais, as políticas educacionais brasileiras de Educação Especial avançaram em suas proposições, que incorporam a perspectiva da inclusão escolar³. Isso representou um significativo crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, alunos público-alvo da Educação Especial, nas escolas públicas brasileiras, que, por sua vez, intensificaram o processo inclusivo a partir da oferta de estudo em sala de aula comum e atendimento educacional especializado no contraturno para atender a esse alunado (BRASIL, 2014; MATOS; MENDES, 2015).

Presenciou-se, nos anos subsequentes, um aumento no número de matrículas nas escolas comuns e uma consequente queda nos números relativos às matrículas desses alunos em classes especiais e em escolas consideradas exclusivas, conforme dados do último resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014). Esse documento ainda aponta que a escola pública brasileira tem se constituído, cada vez mais, como espaço inclusivo, pois “[...] 62,7% das matrículas da Educação Especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2013, esses números alcançaram 78,8% nas escolas públicas e 21,2% nas escolas privadas”⁴ (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014, p. 25).

Nesse processo de democratização da educação, as políticas educacionais brasileiras têm garantido o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial à escola comum, sendo crucial, nesse momento, atentarmos aos aspectos relativos à permanência e à aprendizagem desses alunos, pois pesquisas recentes têm indicado fragilidades no processo de implementação da inclusão escolar, mesmo com a existência de um aparato legal orientador do trabalho educativo (CARVALHO; SOUSA, 2015; SOUZA; PLESTCH, 2015; MENDES et al., 2015). Há ainda estudos que destacam a necessidade de que as pesquisas monitorem o processo de inclusão escolar de forma que se apresente a situação educacional atual, contemplando questões como a descrição do alunado e do acesso ao currículo, além de aspectos relativos à aceitação e à socialização na escola (VILARONGA; MENDES, 2014).

No cerne dos debates sobre a inclusão escolar, encontram-se as temáticas sobre formação e prática docente, pois, à medida que há a assunção da perspectiva inclusiva pelas escolas brasileiras, exige-se a construção de outros/novos olhares para a diferença e o consequente rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais de caráter homogeneizador:

Tradicionalmente, os saberes docentes instituíram-se de uma forma na qual nós, professores, aprendemos a organizar nossas aulas a partir de objetivos, metodologias e avaliações **únicas para todos os alunos**. Em sendo assim, **temos a tendência, tendenciosa, de partir da média de aprendizagem dos educandos**; portanto, não propiciamos desafios aos alunos que atingiram um determinado objetivo, tampouco àqueles que estão em processo de aprendizagem de determinado saber ou apresentam dificuldades. (ALMEIDA, 2009, p. 47, grifo nosso).

Urge a assunção de professores como sujeitos ativos e competentes, admitindo sua prática não apenas como

³ O princípio básico dessa perspectiva é a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação em sala de aula comum, respeitando as diferenças existentes entre os estudantes. Do ponto de vista legal, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

⁴ Nesse momento, o Resumo Técnico se reporta à rede privada de ensino de modo geral, ou seja, refere-se tanto às escolas especiais (instituições especializadas, como APAE e PESTALOZZI, por exemplo) quanto às classes especiais e escolas comuns particulares.

[...] espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2014, p. 234-235).

Partimos, então, do pressuposto de que as concepções dos professores sobre temas correlatos à inclusão escolar têm influência direta em suas práticas pedagógicas, pois, para nós, elas não se dão no “vazio” e são carregadas de intencionalidade. As práticas pedagógicas exigem um “[...] diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa” (FRANCO, 2015, p. 613).

Nesse sentido, apresentamos questões disparadoras dessa investigação. Por exemplo: quais concepções de diversidade e de diferença fundamentam as práticas pedagógicas dos docentes? Essas concepções atendem aos princípios democráticos e inclusivos, inerentes à instituição escolar? Qual é o lugar da diversidade e da diferença no cotidiano escolar?

Neste artigo, temos como objetivo tecer considerações iniciais acerca das concepções de professores de uma escola municipal sobre diversidade e diferença, buscando problematizar os espaços-tempos destinados a esses temas na escola, bem como suas implicações para o processo inclusivo⁵. Tais concepções foram coletadas por meio de observação participante, cujos registros foram realizados em diário de campo. Valemo-nos também de narrativas escritas pelos professores a partir de questões disparadas pela pesquisadora.

A análise dos dados foi realizada por meio de análise de conteúdo, realizando os procedimentos metodológicos de “[...] categorização, inferência, descrição e interpretação” (GOMES, 2010, p. 87). Buscamos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (GOMES, 2010). Vale destacar que todos os procedimentos dessa etapa foram permeados pela teoria crítica emancipatória, de Habermas (1987), e os princípios para a instituição escolar, de Meirieu (2005).

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR: uma relação possível

O caráter inclusivo adotado pelas políticas educacionais brasileiras contrapõe-se à política de integração adotada até a década de 1990 e “[...] apresenta novos paradigmas teóricos ao deslocar o enfoque individual, centrado no aluno, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais” (OLIVEIRA, 2016, p. 153). Nesses termos, a Educação Especial, agora entendida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, trilhou caminhos, nos anos seguintes, no intuito de superar sua histórica desvinculação com a escola e com as salas comuns.

Embora os avanços legais na garantia do direito à educação para os alunos público-alvo da Educação Especial sejam relativamente consistentes, a inclusão escolar é ainda um terreno de muitas contradições, estando muito mais presente nos discursos do que nas práticas dos profissionais da educação (MATOS; MENDES, 2015; SANTOS; MARTÍNEZ, 2016). “A realidade revela [...] que as escolas são espaços contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação e conscientização, e que ainda se encontram

⁵ Ressaltamos que o estudo aqui apresentado se constitui em um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento que vem sendo desenvolvida, via pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988), em uma escola municipal de Ensino Fundamental da Serra/ES.

distantes do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar” (MATOS; MENDES, 2015, p. 10).

Muitas vezes, o processo de inclusão escolar permanece marcado pela abordagem clínica, em detrimento da abordagem pedagógica, “respaldando” os professores em seus discursos de “despreparo” ante o aluno com deficiência. Isso revela a continuidade histórica da supremacia do paradigma clínico-terapêutico, cuja ênfase está nas deficiências e não nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. Consequentemente é possível afirmar que as práticas pedagógicas têm perpetuado o histórico caráter seletivo e excludente da escola brasileira (ALMEIDA, 2009; PATTO; 2015; SANTOS, MARTÍNEZ, 2016).

A fragilidade da organização escolar tem sido reconhecida como um agravante dessa situação, na medida em que não promove ou até mesmo inviabiliza ações de articulação entre a Educação Especial e a sala de aula comum, acarretando a segmentação de áreas que deveriam ser complementares no espaço escolar e o consequente isolamento profissional, afetando principalmente os professores de Educação Especial, que, por vezes, tornam-se os únicos responsáveis pelo processo inclusivo dentro das escolas públicas brasileiras (MATOS; MENDES, 2015; SANTOS; MARTÍNEZ, 2016).

Nas salas de aula comum, as práticas pedagógicas revelam a segregação, velada ou não, dos alunos público-alvo da Educação Especial, o que se coloca como “[...] desfavorável ao enfrentamento dos desafios impostos por uma educação identificada com o paradigma inclusivo” (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016, p. 264). Perpetua-se, desse modo, uma cultura escolar seletiva e excludente que tende a “[...] desvalorizar saberes, desqualificar distintos processos de construção do conhecimento e negar formas inusitadas de expressar a aprendizagem, confirmando, portanto, ausência de conhecimento” (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016, p. 262).

Ante o exposto, visando garantir a inclusão prevista nos documentos legais, contemplando, além do acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, torna-se imprescindível repensar a escola e as práticas pedagógicas vigentes. Com Beyer (2006, p. 76), concordamos que

[...] o desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.

Vislumbramos então a construção de uma escola inclusiva, definida como aquela que “[...] aceita a diversidade e contempla a supremacia das potencialidades e não das dificuldades, visando à valorização da subjetividade humana” (ALMEIDA, 2004, p. 27). Essa escola, mergulhada no ideal inclusivo, exige profissionais comprometidos com tal ideal: “A inclusão escolar chama os profissionais da educação a assumirem sua responsabilidade ética diante daqueles que estão sendo excluídos da sociedade” (ALMEIDA, 2004, p. 26).

Nesse contexto, a formação continuada de professores vem sendo sistematicamente apontada como uma das maiores demandas dos profissionais da educação e também como aposta da comunidade científica para a superação das contradições e dos entraves que desafiam a construção de práticas pedagógicas e escolas inclusivas (VIEIRA; MARTINS, 2013; MATOS; MENDES, 2015; SANTOS; MARTÍNEZ, 2016; MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016).

Nossa defesa vai no sentido de que as práticas pedagógicas se constituem em práxis, ou seja, em uma ação-reflexiva. Dessa forma,

[...] práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2015, p. 604).

Reconhecendo que as contradições perpassam as práticas pedagógicas, Franco (2015) indica que tais práticas podem, no processo de mediação com o outro, tanto produzir resistências quanto reproduzir dominações. Pondera ainda que a “[...] ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas” (FRANCO, 2015, p. 606).

Por conseguinte, para fomentar o processo de inclusão escolar, as práticas pedagógicas — entendidas como práxis — devem funcionar como resistências, rompendo com processos de exclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, em um processo dialético de transformação das teorias que as determinam e das práticas que as concretizam (FRANCO, 2015).

Para tanto, pensamos ser indispensável superar a perspectiva tradicional de formação de professores, que insiste na estéril dicotomização entre teoria e prática e instrumentaliza o trabalho docente, pois toma professores como meros executores de teorias pensadas fora da escola (COSTA, 2015; GIVIGI et al., 2015; CRUSOÉ; MOREIRA, 2017). Nas palavras de Tardif (2014, p. 236), tal perspectiva é “profundamente redutora” e “contrária à realidade”, criando uma ilusão que

[...] nega aos profissionais do ensino e às suas práticas o poder de produzir saberes autônomos e específicos ao seu trabalho. Noutras palavras, a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes.

Nossa compreensão a esse respeito baseia-se no pensamento de Carr e Kemmis (1988, p. 126, tradução nossa):

As crenças simétricas de que todo ‘o teórico’ não é prático e de que todo ‘prático’ não é teórico são, portanto, completamente errôneas [...]. As teorias não são corpos de conhecimento que podem gerar-se num vazio prático, como tampouco o ensino é um trabalho do tipo robótico-mecânico, alheio a toda reflexão teórica.

Habermas (2012) apresenta a necessidade de superação da impositiva racionalidade instrumental. Contribui também com o entendimento da possibilidade de construção de uma outra racionalidade, a racionalidade comunicativa, cujo caráter processual e intersubjetivo que subverte a relação sujeito-objeto pela relação sujeito-sujeito pode sustentar formações de cunho crítico e emancipatório.

Nesse sentido, alguns autores, ao apostarem na formação continuada para o enfrentamento dos desafios da escola inclusiva, defendem seu desenvolvimento no contexto da própria escola. Dessa forma, além da possibilidade de ressaltar a relação indissociável entre teoria e prática, a formação em contexto pode mobilizar os professores a assumirem postura ativa, assumindo-se como sujeitos do processo (VIEIRA; MARTINS, 2013; GIVIGI et al., 2015). Acreditamos no potencial desse tipo de formação, pois

[...] os educadores precisam de uma formação que reflita sobre as reais possibilidades de desenvolverem um trabalho diversificado e integrado em sala, capaz de assegurar trocas simbólicas e sociais, onde os mais experientes auxiliem seus colegas com níveis menos elevados; que se discutam formas alternativas de viabilizá-lo, no bojo de uma reflexão mais ampla sobre concepções de currículo, adaptações curriculares

e condições materiais concretas oferecidas pelo poder público para que isso ocorra. (MATOS; MENDES, 2015, p. 17).

Por conseguinte, destacamos a importância das práticas dialógicas nos processos de formação de professores, pois elas emergem como possibilidade de aproximar sujeitos, propiciando o “[...] compartilhamento de disposições e resistências a serviço das demandas implicadas no fazer pedagógico coletivo” (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016, p. 266). Por meio do diálogo, os professores podem refletir e problematizar questões relativas às experiências, às posturas assumidas e às relações estabelecidas no contexto escolar, permitindo envolvimento dos sujeitos e sua vinculação emocional com a luta pela inclusão.

O educador reflexivo que desejamos formar se constrói através de posicionamentos a partir de leituras da própria necessidade do educador rever, repensar sua prática pedagógica, questionar-se sobre as dimensões de seu próprio conhecimento e dispor-se a aprender dia-a-dia que a realidade em sala de aula não é uma engrenagem mecanicista e por isso mesmo demanda “olhares” específicos sobre sua totalidade (GIVIGI et al., 2015, p. 232, grifo dos autores).

Não obstante, defendemos que as práticas dialógicas, capazes de aproximar os professores e levá-los a um processo de reflexão coletiva, estejam ancoradas na perspectiva crítica, tendo, por conseguinte, caráter emancipador. Trata-se de uma

[...] reflexividade que se reporta à ação, mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnados de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais. (LIBÂNEO, 2005, p. 73-74).

Em síntese, defendemos, até aqui, a partir da dialética teoria-prática, três pontos principais: a) a prática pedagógica é entendida como práxis e, portanto, estreitamente ligada às teorias e às intencionalidades; b) a formação de professores deve promover a reflexão crítica sobre a prática, podendo ocorrer em contexto, ou seja, na própria escola; c) o atual contexto da inclusão escolar exige ainda mais a formação continuada dos professores, na medida em que, para trabalhar com as potencialidades das diferenças, requer transformações nas práticas pedagógicas de cunho tradicional, que classificam e excluem alunos dos processos educativos.

3 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA ASSUMIDA: um diálogo com os pressupostos de Jürgen Habermas

A teoria crítica de Jürgen Habermas (1987, 2012) oferece-nos a sustentação necessária para defender uma outra lógica de formação continuada para professores, uma lógica que procura romper com a racionalidade técnico-instrumental, amplamente difundida nas formações desses profissionais, baseando-se, ao contrário, na racionalidade comunicativa, mais justa e coerente com a complexidade do exercício da docência e das práticas pedagógicas. Admitir essa outra racionalidade — a comunicativa — significa também a assunção da dialética “[...] entre teoria e prática, entre conhecimento e interesse, sem priorizar um em detrimento do outro” (HABERMAS, 2002 apud ALMEIDA, 2010, p. 33). A racionalidade comunicativa proposta por Habermas tem, assim, caráter emancipatório.

A partir dessa proposta, podemos falar em uma outra forma de produção de conhecimentos, na qual os professores situam-se não somente na posição de atores, mas também de autores de seus contextos, ou seja, na posição de práticos e ao mesmo tempo de teóricos da educação.

Esse conceito de **racionalidade comunicativa** possui conotações que em última instância se remonta à experiência central da capacidade de juntar sem coações e de gerar consensos a partir de uma fala argumentativa, em que diversos

participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e passam a constituir-se em uma comunidade de convicções racionalmente motivada, assegurando a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas. (HABERMAS, 1987 apud ALMEIDA, 2010, p. 143, grifo e tradução da autora).

Fundamentada nos pressupostos habermasianos, a pesquisa-ação, aqui assumida em sua perspectiva colaborativo-crítica, coloca-se como uma metodologia de pesquisa comprometida com a emancipação dos sujeitos envolvidos pela via do conhecimento, cuja produção se dá de forma coletiva, colaborativa e crítica. Trata-se de empreender uma pesquisa com os professores, voltada para a educação e não sobre os professores ou sobre a educação (CARR; KEMMIS, 1988, p. 171, tradução nossa).

As tarefas de uma ciência educativa crítica não podem dissociar-se das realidades práticas da educação nas escolas e nas classes concretas, como tampouco da realidade política de que as escolas mesmas são expressões históricas concretas da relação entre educação e sociedade.

Dessa forma, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, por meio do diálogo entre teoria e prática, empreendido entre pesquisadores e professores atores-autores, coloca os participantes em situações de indagação autorreflexiva, levando à denúncia das contradições existentes nos atos educativos e sociais e, conseqüentemente, ao questionamento, à compreensão e à resignificação das suas práticas (CARR; KEMMIS, 1988). É a partir desse compromisso que pensamos e desenvolvemos a pesquisa-ação colaborativo-crítica na escola. Nossa defesa é de que, por meio desse processo de pesquisa-formação, oportunize-se aos professores refletir coletivamente sobre suas práticas e, em especial, sobre as concepções que as norteiam, buscando fortalecê-las ou mesmo reconstruí-las em “[...] um constante movimento de espirais autorreflexivas de planejamento, ação, observação e reflexão, tendo como premissas a crítica e a colaboração” (ALMEIDA; LORETO, 2008).

Vale destacar que nossa aposta está na superação da racionalidade instrumental que, dada sua histórica relação com a formação de professores, faz-se presente em boa parte das concepções — e conseqüentemente das práticas pedagógicas — desses profissionais. Acreditamos na possibilidade de, com a pesquisa-ação empreendida, avançar na construção de outras/novas concepções, de natureza crítica e comunicativa (HABERMAS, 2012).

A partir da racionalidade comunicativa, os professores e os demais sujeitos envolvidos na pesquisa podem construir ações também comunicativas, com expressivas possibilidades de mudanças, pois em uma

[...] ação comunicativa os participantes não se orientam primariamente pelo próprio êxito; colocam seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação. (HABERMAS, 1987 apud ALMEIDA, 2010, p. 41).

Em nossa pesquisa de mestrado, temos realizado concomitantemente dois movimentos:

- a) observação participante, visando conhecer as concepções docentes acerca de formação continuada e de práticas pedagógicas e inclusão escolar, considerando os alunos público-alvo da Educação Especial;
- b) acompanhamento e colaboração com os movimentos de formação continuada, instituídos na escola, tanto em momentos de planejamento docente quanto em grupos de estudos ou outros espaços formativos junto aos profissionais.

No entanto, os dados aqui apresentados referem-se exclusivamente ao movimento de observação participante, tendo sido coletados no diário de campo, contendo registros

de ações e diálogos estabelecidos com os profissionais da escola — e narrativas escritas pelos professores sobre os temas diversidade e diferença.

4 O CONTEXTO DA PESQUISA: do município à escola

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental da Serra/ES, município integrante da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV),⁶ no Espírito Santo. Convém, neste momento, uma breve contextualização do município para, em seguida, abordarmos o contexto específico da escola pesquisada. Ressaltamos, porém, que não temos a pretensão de analisar tais dados, mas apenas apresentar um panorama geral do município em questão.

Segundo dados oficiais, a Serra é a cidade mais populosa do Espírito Santo e a 23ª cidade mais populosa do país, quando excluídas as capitais. Em 2010, o último censo brasileiro contabilizou uma população de 409.267 pessoas, mas, em meados de 2018, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou uma estimativa de que esse número já teria ultrapassado o patamar de meio milhão de habitantes, chegando a 507.598 pessoas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, [201-]).

Constituindo-se em um município de grandes extensões territoriais — o maior município da RMGV, com 547.637 quilômetros quadrados —, a Serra tem uma história de urbanização recente e recebe um fluxo grande de migração de pessoas oriundas de outras cidades e estados. Com frequência, tem sua imagem atrelada à pobreza e à violência, já tendo ocupado o 29º lugar no *ranking* das cidades mais violentas do Brasil, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Não obstante, os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, baseados no Censo de 2010, demonstram uma evolução do município que, entre os anos de 1991 e 2010, registrou crescimento de 43,50% no Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM). Entre os aspectos que mais contribuíram para esse crescimento, estão a longevidade, a renda e a educação. No que tange à educação, por exemplo, observa-se um aumento tanto da população de 6 a 17 anos que cursa o ensino básico regular quanto da população de 18 a 24 anos que cursa o ensino superior.

Embora se trate de um aumento ainda pouco expressivo, consideramos pertinente apresentar ao leitor aspectos para além da ideia reducionista e pejorativa que, por vezes, observamos haver sobre a cidade da Serra. Ao lado de suas belezas naturais — que vão das praias às montanhas —, guarda parte importante do patrimônio histórico e cultural do estado do Espírito Santo, tendo sua identidade marcada por uma cultura da qual emergiram e ainda emergem diferentes modos de resistência.⁷

Conforme informação disponibilizada no *site* oficial da Prefeitura Municipal da Serra, o município possui uma privilegiada posição geográfica, considerada favorecedora do turismo e de negócios de modo geral, na medida em que o consolida como o 4º Produto Interno Bruto (PIB) entre os municípios brasileiros.

Na tabela 1, apresentamos alguns dados gerais sobre o município da Serra, contemplando informações entre os anos de 2010 a 2017, conforme divulgados no *site* do IBGE:

Tabela 1 – Dados educacionais gerais.

DADOS	ÍNDICES
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em 2010	96,9 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental em 2015	5.3
IDEB – Anos finais do ensino fundamental em 2015	3.8
Número de matrículas no ensino fundamental em 2017	67.226
Número de matrículas no ensino médio em 2017	15.472
Número de docentes no ensino fundamental em 2015	3.536

⁶ Integram a Região Metropolitana da Grande Vitória os municípios de Vitória (capital), Cariacica, Fundão, Guarapari, Viana, Vila Velha e Serra.

⁷ De modo sumário, podemos destacar a histórica Insurreição de Queimado e as tradições do Congo e da Festa de São Benedito.

Número de docentes no ensino médio em 2017	823
Número de estabelecimentos de ensino fundamental em 2017	131
Número de estabelecimentos de ensino médio em 2017	37

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ([201-]).

Já na tabela 2, organizamos os dados de matrículas, obtidos pelo censo escolar de 2017, buscando fazer um paralelo entre os números educacionais nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Ressaltamos, porém, que as matrículas do Ensino Fundamental contemplam também matrículas realizadas em escolas da rede estadual de ensino localizadas no município da Serra.

Tabela 2 – Números de matrículas na Educação Básica.

	Educação Básica	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ed. Especial
Brasil	48.608.093	8.508.731	27.348.080	1.066.446
Espírito Santo	889.362	172.977	504.055	22.369
Serra	115.868	20.350	67.226	2.340

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

Há, nas escolas municipais e estaduais localizadas no município da Serra, 2.340 alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados. De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação da Serra (SEDU), houve um aumento significativo no número de matrículas desse alunado, havendo atualmente 1.755 estudantes PAEE matriculados somente nas escolas municipais, cujas especificidades estão detalhadas na tabela 3.

Tabela 3 – Evolução anual do número de estudantes PAEE – Serra.

Caracterização do PAEE	Quantitativo por ano			
	2015	2016	2017	2018
Estudantes com deficiência auditiva	41	49	33	58
Estudantes com deficiência visual	37	61	54	103
Estudantes com deficiência intelectual	905	1061	1301	1547
Estudantes com altas habilidades / superdotação	28	39	43	47
Total	1.011	1.210	1.431	1755

Fonte: Elaborada a partir de dados fornecidos pela SEDU/Serra (2018).⁸

O município conta hoje com 138 escolas, sendo 66 de Ensino Fundamental e 72 de Educação Infantil. No entanto, apenas 45 escolas possuem sala de recursos multifuncionais (SRM). Ainda assim, todas as unidades de ensino contam com um professor de Educação Especial — especialista em deficiência intelectual —, responsável por realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou trabalho colaborativo. Há também nove escolas da rede que, dado o elevado número de matrículas de estudantes PAEE, contam com dois professores de Educação Especial atuando no mesmo turno. Há, assim, cerca de 294 professores de Educação Especial nas escolas municipais da Serra, excetuando-se os que porventura atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no noturno.

A SEDU tem viabilizado ainda a atuação de outros profissionais de apoio ao processo de inclusão escolar dos alunos PAEE nas escolas, como estagiários e cuidadores. Os cuidadores atuam em casos de alunos que demandam, para além das questões pedagógicas, auxílio em atividades como alimentação e higienização. Já os estagiários atuam como apoio pedagógico acompanhando alunos PAEE somente nas escolas de Ensino Fundamental. Nota-se, na tabela 4, que a política de contratação de cuidadores pelo município é recente:

Tabela 4 – Evolução anual do número de profissionais de apoio – Serra

Profissionais	Quantitativo por ano			
	2015	2016	2017	2018
Estagiário	408	764	694	760

⁸ O quantitativo de alunos com deficiência intelectual compreende, além de alunos com esse tipo de deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

Cuidador	-	-	-	91
Total	408	764	694	851

Fonte: Elaborada a partir de dados fornecidos pela SEDU/Serra (2018).⁹

A escola acompanhada encontra-se, então, dentro do contexto municipal apresentado. Trata-se de uma escola localizada em um bairro periférico, que atende cerca de 860 alunos, dos quais doze são considerados PAEE, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Há, em cada turno, dezesseis turmas do 1º ao 9º ano de Ensino Fundamental, contudo o turno matutino, acompanhado em nossa pesquisa, contempla apenas as séries iniciais, ou seja, turmas do 1º ao 5º ano desse nível de ensino.

Apesar da estrutura antiga, a escola conta com quadra poliesportiva, pátio, refeitório, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática e sala de recursos multifuncionais, além de sala de professores, salas para o corpo técnico-pedagógico e secretaria. No turno matutino, considerando apenas o corpo pedagógico, trabalham 26 professores regentes de turma e/ou de áreas como inglês, arte e educação física; uma professora de Educação Especial; dois pedagogos; duas coordenadoras e o diretor escolar. Há ainda duas profissionais ligadas a uma parceria com o estado, que atuam como apoio de alfabetização; uma estagiária e uma cuidadora, essas últimas em atuação direta com alunos PAEE.

Observamos que os profissionais da escola, em sua maioria, possuem graduação e, pelo menos, um curso de pós-graduação, ambos geralmente realizados em instituições superiores de ensino privado. De forma geral, esses professores não tiveram, em anos anteriores, contato com alunos PAEE, o que, aliado à ausência de formação inicial e continuada acerca da Educação Especial, parece reforçar um discurso de despreparo para o trabalho com as diferenças em sala de aula comum.

5 PRINCÍPIOS PARA A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: contribuições de Philippe Meirieu para a escola pública no contexto da inclusão escolar

Ressaltamos que os processos de observação participante e de análise dos dados, aqui empreendidos, têm sido guiados pelos pressupostos da teoria emancipatória e da racionalidade comunicativa, de Jürgen Habermas (1987, 2012), mas também temos dialogado com os princípios da escola, desenvolvidos por Philippe Meirieu (2005), que contribuem para a discussão acerca das concepções subjacentes às práticas pedagógicas, em especial sobre aquelas voltadas à diversidade e à diferença, foco deste artigo. Isso se deve à compreensão de “princípio” como algo que diz respeito à origem e aos fundamentos de uma ação. Necessariamente abstrato, o princípio é tido como [...] um chamado à ordem” (MEIRIEU, 2005, p. 21).

Meirieu (2005) enuncia, assim, princípios necessários para a instituição escolar, todos eles amplamente interligados — o que nos possibilitou, nesse texto, para efeito de síntese, abordá-los de maneira conjunta: a) a escola como instituição pública democrática; b) a incorporação dos princípios da escola pelos seus atores; c) a escola como local privilegiado no processo de produção/transmissão; d) a heterogeneidade e a aposta na educabilidade de todos.

Partimos da ideia de que a escola não é apenas um serviço público, mas uma instituição pública e democrática, devendo, portanto, ser capaz de unir as diferenças.¹⁰ Defendemos, assim,

[...] uma escola que possa fundir um coletivo no interior do qual as diferenças possam depois ser expressadas, sem que isso abale suas estruturas. Uma escola que faça da descoberta do que une um de seus principais fundamentos, o próprio fundamento

⁹ As informações das Tabelas 3 e 4 foram repassadas por meio de informação verbal da gestora de Educação Especial da Secretaria de Educação da Serra, em abril de 2018.

¹⁰ Abordamos conjuntamente, aqui, os princípios 1, 2 e 7, respectivamente assim expressos pelo autor: “A escola não é apenas um serviço, mas uma instituição” (MEIRIEU, 2005, p. 22); “Em uma democracia, os princípios que fundamentam a Escola só podem ser encontrados nas próprias condições que possibilitam o exercício democrático” (MEIRIEU, 2005, p. 25); “Na medida em que é conduzida por um objetivo de universalidade, a Escola se define não como um espaço privado, mas público” (MEIRIEU, 2005, p. 44).

da possibilidade de expressar, em seguida, de forma serena, o que diferencia e o que separa. (MEIRIEU, 2005, p. 28).

Como desdobramentos do princípio de escola como instituição pública e democrática, a heterogeneidade e a aposta na educabilidade de todos colocam-se como premissas caras ao debate que propomos neste texto, pois anunciam a incompatibilidade da escola, que se pretende democrática e universal, com qualquer nível de homogeneidade. Para Meirieu (2005, p. 49, grifo do autor), a homogeneidade “[...] remete ao mito identitário que é o oposto da instituição escolar, o oposto de uma Escola que se institui: ‘Para aprender bem é preciso ser parecidos, [...] é preciso ser iguais.’” Esse entendimento permite a aposta na educabilidade de todos, uma aposta ética e heurística, uma aposta que culmina na escolha da educação em detrimento da exclusão.¹¹

A assunção da heterogeneidade e da educabilidade de todos como princípios da escola exige, ao mesmo tempo, a assunção da escola como local privilegiado no processo de produção/transmissão de conhecimento. Esse princípio toma a escola como instituição responsável pela garantia do futuro e da continuidade da humanidade no “mundo coletivo”, não podendo abrir mão desse compromisso — o de transmitir o passado para viabilizar o futuro. Nela as aprendizagens são obrigatórias, programadas e exaustivas, visando assegurar um “[...] conjunto de saberes considerados constitutivos do vínculo social em um determinado momento da história de uma nação” (MEIRIEU, 2005, p. 39).¹²

Por fim, é preciso haver a incorporação dos princípios da escola pelos seus atores (alunos, professores etc.). Esse princípio faz alusão às fortes transformações passadas pela instituição escolar, que influenciaram, por exemplo, a extensão do público atendido por ela, como no caso dos alunos público-alvo da Educação Especial, antes excluídos do processo de escolarização. As práticas pedagógicas devem, portanto, acompanhar tais transformações, o que requer, por parte dos profissionais, a assunção dos princípios da escola em que atuam. Nesse caso, o professor “[...] deve personificar, materializar, tornar reconhecíveis e mobilizadores os princípios fundamentais do projeto da escola” (MEIRIEU, 2005, p. 32).¹³

Dito isso, ao apresentar as concepções de diversidade e de diferença dos professores, intentamos problematizar a essência, ou seja, os fundamentos subjacentes a cada uma das visões por eles manifestadas.

6 DIVERSIDADE E DIFERENÇA NA ESCOLA: algumas reflexões possíveis a partir do diálogo com professores

Neste momento, buscaremos apresentar e problematizar as concepções expressas pelos professores de uma escola municipal acerca dos temas “diversidade” e “diferença”. Interessava-nos também mapear os espaços-tempos destinados às temáticas na escola; para esse fim, solicitamos aos professores a escrita de uma narrativa, estimulada a partir das seguintes questões: “O que você entende por diversidade e por diferença? Quais são as relações que você estabelece entre diversidade e diferença no seu cotidiano dentro da escola?”. Dado o caráter voluntário da narrativa dos vinte e dois professores da escola acompanhada, apenas seis produziram e compartilharam seus textos até o momento de escrita deste artigo.

¹¹ Sustentamo-nos, aqui, nos princípios 6 e 8, a saber: “A história da Escola e da pedagogia testemunha a ambição dos homens de não excluir ninguém do processo de transmissão” (MEIRIEU, 2005, p. 41); “Na medida em que é conduzida por um objetivo de universalidade, a Escola não é compatível com a busca de nenhum tipo de homogeneidade, seja ideológica, sociológica, psicológica ou intelectual” (MEIRIEU, 2005, p. 47).

¹² Tomamos como base, neste momento, os princípios 4 e 5: “A missão fundamental da Escola é transmitir às jovens gerações os meios de assegurar, ao mesmo tempo, seu futuro e o futuro do mundo” (MEIRIEU, 2005, p. 33); “A especificidade da instituição escolar é que ela se faz de maneira obrigatória, progressiva e exaustiva” (MEIRIEU, 2005, p. 36).

¹³ Utilizamos aqui o princípio 3: “A instituição escolar só existe hoje se os atores incorporarem no dia a dia os princípios que a inspiram” (MEIRIEU, 2005, p. 30).

Nesse sentido, dialogamos com as visões expostas pelos seis professores, principalmente em suas narrativas escritas, mas também em conversas estabelecidas durante nossa observação-participante na escola, tanto com os professores quanto com os dois pedagogos que acompanham o turno.

Em geral, as narrativas dos professores foram bastante sucintas, mas buscaram definir os termos solicitados e conjuntamente explicar como trabalhavam com a diversidade e a diferença na escola. No que se refere aos conceitos de diversidade e diferença, demonstraram certa dificuldade em apresentar uma definição substantiva e, de modo geral, optaram pela aglutinação desses termos, tratando-os como sinônimos. Tais significações foram usualmente realizadas a partir de exemplos:

*A diversidade e a diferença são temas que abordam as **diferenças sociais** que necessitam ser discutidas e debatidas entre os sujeitos (educandos) e os grupos: sociais, educacionais, familiares e culturais.* (Professora de Educação Especial).

Há também, nas explicações dos professores, uma tendência em associar diversidade e diferença às questões sociais, culturais e étnico-raciais, sem nenhuma menção às diferenças individuais dos alunos público-alvo da Educação Especial — sejam elas físicas ou relacionadas aos diferentes percursos de aprendizagem. Esse fato ocorreu tanto na narrativa da professora de Educação Especial, exposta anteriormente, quanto das professoras de sala comum:

*[...] diversidade e diferença encontra-se [sic] presente [sic] no nosso dia a dia e também dentro do ambiente escolar, onde aflora com mais intensidade as **diferenças sociais e culturais** vividas pela comunidade escolar. Contudo, refletir e debater a **diversidade cultural** e o **currículo escolar** é de alguma forma possibilitar a revitalização da identidade, das **relações étnico-raciais**, da autoimagem e autoestima.* (Professora de sala comum A).

*A **proposta curricular** deve conter questões que englobam a **religião, a diversidade e a questão étnico-racial**, seu foco deve centralizar nas **diferenças** fazendo com que a criança se observe para identificar suas potencialidades, **com propostas que estão no currículo**.* (Professora de sala comum B).

Acreditamos que a aproximação, ou melhor, a aglutinação dos termos “diversidade” e “diferença”, seguida das rasas definições, deve-se, em grande medida, ao fato de o conceito de diversidade ter sido, nos últimos anos, amplamente difundido na área educacional para designar, de forma bastante abrangente, o conjunto das diferenças humanas. Isso pode ter levado os professores a tal confusão. No entanto, embora diversidade e diferença estejam intrinsecamente relacionadas, são conceitos distintos cuja complexidade dever ser compreendida pelos profissionais da educação.

É preciso ressaltar que o próprio conceito de diversidade é uma construção histórica, social, cultural e política das diferenças e, como tal, vincula-se “[...] às relações de poder, aos processos de colonização e de dominação” (GOMES, 2007 apud MENDONÇA, 2013, p. 256). Nessa perspectiva, a luta pela diversidade deve ser também uma luta pelos direitos humanos, exigindo a promoção e a defesa das diferenças. Dessa maneira, concordamos com Mendonça (2013) que a adoção do conceito “diversidade” requer a assunção de uma postura responsável, na medida em que “[...] a luta mais geral pelos direitos humanos não deve ofuscar as lutas mais específicas pelos direitos de segmentos da sociedade, em especial aqueles que foram ou são atingidos por injustiças historicamente instaladas na sociedade” (MENDONÇA, 2013, p. 256).

Sacristán (2002) contribui com a ideia de que a diversidade pressupõe a diferença, alertando-nos que a diferença, histórica e socialmente construída, por vezes é transformada em desigualdade, pois, para além de constituir-se na manifestação das singularidades “do ser único que cada um é”, também consiste em uma “[...] manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais,

econômicos e culturais” (SACRISTÁN, 2002, p. 14). Como fato social, tal manifestação da diferença se dá também na escola, sendo por vezes acentuada ou mascarada pelas práticas pedagógicas que podem diversificar, homogeneizar, equiparar ou acarretar desigualdades nos processos de produção/apreensão do conhecimento.

Ao mesmo tempo que trazem as questões sociais e culturais para explicar a diversidade e a diferença, as professoras apresentam, nas escrituras anteriormente expostas, o currículo escolar como uma possibilidade de vivenciá-las na escola, ressaltando que tais questões precisam ser contempladas por ele. O currículo torna-se dependente da perspectiva adotada, um instrumento viabilizador do trabalho com a diversidade e com a diferença e, conseqüentemente, da inclusão escolar.

Ressaltamos que, compreendido como práxis, o currículo pode contribuir tanto para a valorização da diferença e da diversidade quanto para a acentuação das desigualdades socialmente construídas a partir da classificação das diferenças. Mais importante do que a prescrição prévia desses temas para trabalhar é o que se vivencia de fato em sala de aula, pois, como Sacristán (2002, p. 21), consideramos que “[...] sempre é possível um grau de opção no currículo”. Para esse autor, os currículos,

[...] embora estabelecidos com pautas obrigatórias mais ou menos uniformes para todo o sistema escolar, sempre são objeto de interpretações moduladoras que concretizam seu conteúdo e seus objetivos, organizando-se em práticas realmente diversificadas. (SACRISTÁN, 2002, p. 21).

Retornando às definições de diversidade e diferença, é interessante notar que nem mesmo a professora de Educação Especial considerou os alunos público-alvo de sua área, ao abordar, em sua escrita, a conceituação dessas temáticas. Parece-nos haver certa invisibilização das diferenças relacionadas aos alunos público-alvo da Educação Especial na escola, fato confirmado pelo relato da referida professora sobre um evento interno envolvendo todas as turmas da escola, no qual um aluno do turno e a própria professora foram esquecidos na sala de recursos multifuncionais, não participando da atividade extraclasse:

Se vai ter uma comemoração na escola, igual teve, eu acho que mais do que nunca o aluno da Educação Especial poderia estar ali, poderia estar segurando uma bandeira... não precisava ele segurar sozinho, mas ele estar junto com outro, do lado, porque ele sabe segurar. (Professora de Educação Especial).

A fala da professora de Educação Especial nos leva a questionar: a heterogeneidade e a educabilidade de todos são princípios assumidos pela escola acompanhada? Os profissionais que nela atuam têm incorporando os princípios da instituição? Além de aspectos relacionados à socialização, como participar de uma atividade extraclasse, as aprendizagens dos alunos público-alvo da Educação Especial têm sido uma preocupação dos profissionais e da escola, ou seja, a instituição tem assumido seu papel no processo de produção/transmissão de conhecimentos? (MEIRIEU, 2005). Essa fala poderia também revelar algo sobre os espaços-tempos destinados à diversidade e à diferença ou, mais especificamente, destinados aos alunos público-alvo da Educação Especial nessa escola?

A esse respeito, observamos que não há articulação entre a Educação Especial e o ensino comum na escola, o que também é apontado pela professora de Educação Especial, que relata sentir-se isolada e desvalorizada na instituição. A profissional, ao analisar sua experiência na escola, indica, como principal demanda, a colaboração com demais professores e o apoio pedagógico.

Ninguém me procura. Aqui ninguém me procura. Nem o pedagogo, nem o coordenador pedagógico, ninguém. Eu acho que isso aí que é o pecado da educação. (Professora de Educação Especial).

No papel seria nós sentarmos (eu, o pedagogo e o professor da sala regular) e fazermos um trabalho conjunto com aquele aluno que eu faço trabalho colaborativo na sala de aula, pra nós fazermos o planejamento [...]. Eu tento auxiliar, só que [...] eles não têm tempo. É o que eles falam. (Professora de Educação Especial).

Em contrapartida, os pedagogos relatam dificuldades em fazer as articulações necessárias, tendo em vista atribuições que acabam por se sobrepor às demandas da Educação Especial. O pedagogo, por exemplo, entende ser necessário realizar planejamentos com a professora de Educação Especial, mas reconhece as dificuldades de fazê-lo:

É preciso um planejamento mais específico com os profissionais que atuam nessa área [de Educação Especial]. [...] Às vezes dificulta devido à demanda que você tem dentro da escola, aí não sobra muito tempo para ser mais específico com esses professores. (Pedagogo).

[...] as vezes eu me encontro de pés e mãos atadas, sem saber o que fazer. Eu sei como conduzir, mas eu preciso traçar um caminho que não deveria ser daquela maneira, mas por questões maiores, eu tenho que conduzir daquela forma. (Pedagoga).

Considerando que os alunos público-alvo da Educação Especial podem ser vistos como parte da heterogeneidade na escola, podemos inferir que a heterogeneidade e a educabilidade de todos não têm sido princípios assumidos pelos atores da escola, na medida em que a Educação Especial não tem espaço nas ações da instituição, ficando em segundo plano no que tange às prioridades pedagógicas, por exemplo. Essa interpretação é reforçada pela ausência desse público nas narrativas das professoras, cujos exemplos contemplam outras diferenças, exceto as diferenças relativas a esse alunado.

Nesse sentido, apenas uma professora contemplou, em seu texto, os alunos público-alvo da Educação Especial, elaborando definições diferentes para tais conceitos. Para ela,

*[...] diversidade é ter respeito ao próximo independente de sua **raça, religião, cultura**, entre outros. **Diferença seria a inclusão, ou seja, conviver com alunos com algum tipo de deficiência física ou intelectual.*** (Professora de sala comum C).

Dessa maneira, a professora associou ao conceito de diversidade as diferenças sociais e culturais, enquanto ao conceito de diferença associou apenas a questão da deficiência. Os exemplos utilizados para descrever a diversidade aproximam-se da perspectiva aqui adotada, mas parece-nos uma contradição o isolamento da deficiência dentro da categoria diferença.

Vale refletir também sobre a ideia de inclusão presente nessa narrativa: estaria a professora referindo-se à inclusão escolar? Sua afirmativa leva-nos a entender que a inclusão seria apenas conviver com alunos com deficiência, podendo ser garantida pelo acesso à matrícula, desconsiderando um dos pilares fundamentais da inclusão escolar: o direito de aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais e altas habilidades/superdotação. Mais uma vez, perguntamo-nos se a escola tem se assumido como local privilegiado no processo de produção/transmissão de conhecimento (MEIRIEU, 2005). A educação dos alunos público-alvo da Educação Especial tem se pautado por aspectos pedagógicos ou aspectos de cunho clínico, assistencialista e terapêutico? Também é relevante questionar a qual inclusão a professora se refere: inclusão escolar, inclusão social, educação inclusiva?

De maneira geral, podemos inferir que os critérios usados pelos professores nas definições de diversidade e diferença aproximam-se muito mais da perspectiva de educação inclusiva — cujo lema “educação para todos” abrange a inclusão de todos os sujeitos e grupos marginalizados — do que da perspectiva de inclusão escolar — que compreende exclusivamente os alunos público-alvo da Educação Especial —, o que reforça a importância de adjetivação do termo “inclusão”, bem como a compreensão dos

distintos sentidos que cada expressão pode carregar. O uso do termo genérico “inclusão” leva a uma confusão entre os sentidos do senso comum e os sentidos utilizados em diversas disciplinas científicas (MENDES, 2018). Com isso, corre-se o risco de, ao apagar as diferenças de determinado grupo, promover ou acentuar as desigualdades.

Fica evidente que, embora trate-se de conceitos amplamente difundidos na área educacional, inclusive nas políticas e nos programas governamentais, os professores — que cotidianamente lidam com a diversidade e com a diferença dentro das escolas — ainda não têm clareza das concepções que balizam suas práticas. Isso não significa, no entanto, ausência de concepções norteadoras de suas práticas. Talvez suas incertezas indiquem tratar-se de uma mera reprodução e, portanto, de carência de reflexões críticas. Nesse sentido, vale perguntarmo-nos: as concepções apresentadas pelos professores sustentam-se em uma racionalidade instrumental? É possível conciliar um projeto de escola com princípios democráticos e inclusivos com concepções de natureza instrumental? Ou seria necessário avançar rumo a concepções críticas e comunicativas, conforme indicado por Habermas (2012)?

Esse alerta ganha mais força quando analisamos a explicação da professora de Educação Especial, que defende a importância da mediação e da interação para desenvolver o respeito e a superação das diferenças, que, mais uma vez, emerge menosligada à ideia de inclusão escolar do que de educação inclusiva (MENDES, 2018):

Os dois temas [diversidade e diferença] necessitam de um mediador para que se construa [sic] os processos de interação/conhecimento entre os sujeitos e os grupos para que os mesmos se respeitem e superem [sic] suas diferenças locais e mundiais. (Professora de Educação Especial).

Chama nossa atenção a escolha da palavra “superar” que, embora não pareça ser o propósito da professora, ao invés de valorizar as diferenças, acaba por subjugar-las. No dicionário, encontramos como sinônimos referências a termos como “vencer”, “sobressair”, “dominar”, “submeter” etc., que em nada contribuem para o processo de inclusão escolar ou para o trabalho com qualquer diferença na escola.

Mais do que isso, pensamos que a defesa da diversidade não deve jamais perpetuar processos de dominação e/ou exclusão na escola ou na sociedade, nem mesmo ser usada para mascarar as diferenças (SKLIAR, 2006). Daí a importância de atentarmos-nos às concepções que norteiam nossas práticas pedagógicas, carregadas de intencionalidades (FRANCO, 2015). O que a professora quer dizer com respeito e superação das diferenças? É possível, ao mesmo tempo, respeitar e superar as diferenças? Não seriam tais diferenças inerentes à própria condição humana? E quando se trata de diferenças físicas e/ou comportamentais inerentes ao indivíduo? É possível falar em respeito e superação das deficiências, dos transtornos globais do desenvolvimento e/ou das altas habilidades/superdotação?

A esse respeito, Skliar alerta-nos que a “[...] “diversidade” em educação nasce junto com a ideia de [...] respeito, aceitação e tolerância para com o outro, [...] os outros assim pensados, parecem depender da nossa aceitação, do nosso respeito, para ser aquilo que já são, aquilo que já estão sendo” (SKLIAR, 2006, p. 30, grifo do autor). Nesse sentido, o autor é bastante categórico ao afirmar:

Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor **compreender como as diferenças nos constituem como humanos**, como somos feitos de diferenças. E **não para acabar com elas, não para domesticá-las**, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério. (SKLIAR, 2006, p. 30, grifo nosso).

Dessa forma, precisamos estar atentos quanto ao que temos concebido como diversidade, bem como as razões que nos levam ao uso do termo, pois, como já exposto, esse uso não é neutro e pode servir tanto para a perpetuação de relações de poder historicamente construídas quanto de afirmação das diferenças como constituintes da

própria humanidade. Sobre a diversidade na escola, Sacristán (2002, p. 15, grifo nosso) assinala:

A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. **A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa.** A educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas. Nós, professores e professoras, participamos da diversificação e da homogeneização, da equiparação e da desigualdade.

Nessa perspectiva, solicitamos que os professores contemplassem em suas narrativas as relações que estabelecem entre diversidade e diferença com seus cotidianos na escola. Percebemos, em todas elas, a tentativa dos professores de demonstrar como tais questões se fazem presentes em suas práticas pedagógicas. Restringem-se, porém, à ideia de conscientização dos alunos, sem exemplificar as formas como, de fato, acontecem:

[...] conscientizando os alunos que as diferenças existem e que devemos ser cidadãos críticos muito conscientes e que temos muitos direitos, mas também muitas obrigações. (Professora de sala comum A).

[...] conscientizando os alunos que devemos respeitar as diferenças de cada um e que devemos ser cidadãos críticos e conscientes. (Professora de sala comum C).

É importante refletirmos se os alunos já não têm consciência da existência das diferenças; afinal, vivenciam cotidianamente, dentro e fora da escola, encontros com diversos outros sujeitos. Para além, concebemos a heterogeneidade como um postulado da escola pública, que, por princípio, deve estar aberta a todos, constituindo-se em espaço de coexistência das diferenças individuais para a realização de um projeto comum de ensino. Logo, a escola colabora para a construção da subjetividade e da sociabilidade dos alunos. Nessa perspectiva, as diferenças podem possibilitar uma riqueza de interações que devem ser garantidas pelo professor até mesmo como um dos recursos disparadores de aprendizagens (MEIRIEU, 2005).

Não podemos esquecer, no entanto, que a discussão sobre a diferença costuma ser realizada a partir da dicotomização entre normalidade e anormalidade, ambas construções históricas, marcadas por um violento processo de marginalização das diferenças. Concordamos com Skliar (2006, p. 19, grifo do autor), quando afirma que “[...] ‘normalizar’ significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela ‘a identidade’, a única identidade possível, a única identidade ‘verdadeira.’” A partir dessa arbitrária escolha, há atitudes preconceituosas de “[...] categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos” (SKLIAR, 2006, p. 23). Surge, nessas representações sociais, a marca da norma e do normal, que precisa ser amplamente questionada e combatida pelos profissionais da escola.

Na escola, deparamos a todo momento com a problemática da universalidade das normas, cuja tendência é de gerar a submissão das diferenças. Contudo, a depender da racionalidade empregada, podemos contestar e rever tais normas. Concordamos com Habermas (2012), ao considerar que tais normas podem ser transpostas, quando constituídas em contextos de discursividade, ou seja, quando sustentadas pela racionalidade comunicativa, incorporando reivindicações históricas e sociais que incluam grupos antes relegados à margem do processo de escolarização, por exemplo.

Outras professoras destacaram, em suas narrativas, o desenvolvimento de projetos focados em valores humanos, visando a um enriquecimento cultural a partir do trabalho com as diferenças:

Nas minhas aulas eu trabalho muito o respeito às diferenças e também procuro nos projetos enriquecer a cultura presente no nosso cotidiano. (Professora de sala comum C).

[...]com propostas que estão no currículo, isto faz com que trabalhemos os valores, as diferenças e os projetos que enriqueça [sic] a cultura em seu cotidiano. (Professora de sala comum D).

As narrativas escritas e as falas das professoras continuam a nos instigar quanto aos espaços-tempos destinados à diversidade e à diferença na escola. Embora exista uma preocupação e um interesse em desenvolver projetos contemplando tais questões, percebemos que há certa dificuldade em garantir que a sala de aula comum seja cotidianamente um espaço-tempo de diferenças e/ou de diversidade. Precisariam tais questões estar prescritas no currículo para serem vivenciadas e trabalhadas em sala de aula?

Tais colocações nos impeliram a perguntar aos professores e pedagogos da escola: quais são os princípios que a escola tem priorizado em seus projetos e ações? Suas respostas, mais uma vez, demonstram a necessidade de definição das concepções assumidas como profissionais da educação na escola pública:

[...] estamos trabalhando um projeto só, que é de leitura, porque estamos com umas turmas de primeiro ano que não sabem traçar letras. E agora vamos iniciar o projeto PAES, que é o projeto que o governo estadual enviou. Esses dois projetos... priorizar leitura e escrita... alfabetizar. (Professora de sala comum A).

Tem como prioridade as ações de intervenção pedagógica nos projetos de alfabetização (leitura e escrita) devido à importância da base para o processo contínuo de aprendizagem. (Pedagogo).

Essas falas demonstram que professora e pedagogo têm clareza da importância da alfabetização para os alunos e essa parece ser uma meta da escola acompanhada. No entanto, as respostas não deixam claro em que perspectiva a alfabetização e as demais práticas pedagógicas vêm sendo construídas na escola. Parece-nos urgente que a escola retome seus princípios norteadores, pois são eles que fundamentam as práticas pedagógicas, remetendo às suas finalidades: “Sem princípio, a ação humana resvala no empirismo, torna-se uma bricolagem, sem horizonte e, portanto, sem amanhã (MEIRIEU, 2005, p. 21).

Nossa defesa é de que, como instituição pública, a escola e seus profissionais não podem abrir mão de princípios democráticos e inclusivos, assumindo-se como um espaço público que se institui pela coexistência das diferenças para a realização de um projeto comum, cuja aposta fundamental está na educabilidade de todos. Por isso, concordamos com a categórica afirmação de Meirieu (2005, p. 44):

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é Escola [...]. A escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém de fazer com que se compartilhem saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão escolar tem exigido dos profissionais da educação o compromisso ético-político com essa parcela da população, antes relegada às margens da sociedade e conseqüentemente da escola. Nesse momento histórico, a escola brasileira abre-se para as diferenças dos alunos público-alvo da Educação Especial e, com isso, torna-se cada vez mais um espaço inclusivo, requerendo, no entanto, a construção de outras/novas práticas, baseadas em outras/novas formas de conceber as diferenças e a diversidade, que, por sua vez, devem ser tomadas como postulados da escola e como enriquecedoras do processo educativo.

Por essa razão, buscamos conhecer as concepções de professores de uma escola pública acerca da diversidade e da diferença na escola, considerando que tais concepções se relacionam diretamente com as práticas pedagógicas destinadas aos alunos tomados como diferentes. Os dados indicam pouca clareza por parte dos professores quanto às concepções e aos princípios que norteiam as práticas pedagógicas na escola analisada. Apontam também que, mesmo com o aumento no número de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas brasileiras, para os professores pesquisados, diversidade e diferença relacionam-se muito mais ao conceito de educação inclusiva do que de inclusão escolar.

Parece-nos ainda que as práticas pedagógicas seguem presas às prescrições do currículo e às tentativas de conscientização em sala de aula, quando deveriam contemplar e até mesmo usufruir as diferenças individuais para enriquecer os processos de ensino-aprendizagem. É preciso atenção para que as diferenças individuais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação não sejam apagadas dentro da escola, sob o risco de serem transformadas em desigualdades.

É possível afirmar que parte das concepções apresentadas pelos profissionais tem natureza instrumental, sendo preciso buscar outros modos possíveis de se conceber diversidade e diferença na escola. Acreditamos, como Habermas (1987, 2012), na possibilidade de construção de outras/novas concepções de natureza comunicativa, capazes de ressignificar os espaços-tempos da diversidade e da diferença na escola, possibilitando a assunção de princípios democráticos e inclusivos.

Acreditamos também que os princípios norteadores das ações na escola devem ser incorporados pelos professores e demais profissionais, atentando-se para o fato de que se trata de uma instituição pública e democrática, o que, ao se exigir sua abertura para todos, torna-a incompatível com a homogeneidade. Portanto, espera-se que os princípios adotados sejam coerentes com a natureza da instituição escolar, contemplando aspectos como o compromisso com o processo de produção de conhecimentos e com a educabilidade de todos. Isso significagarantir também o acesso, a permanência e o aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, considerando que as práticas pedagógicas voltadas aos alunos público-alvo da Educação Especial estão fundamentadas nas concepções dos professores sobre diversidade e diferença, acreditamos na pertinência e na necessidade de formação continuada para esses profissionais, visando garantir o processo de inclusão escolar. Daí a nossa defesa por uma formação crítica, sustentada pela racionalidade comunicativa (Habermas, 1987, 2012), que leve em conta as demandas que emergem na escola e colabore para o desenvolvimento de profissionais reflexivo-críticos, capazes de assumir a condição prática, mas também teórica de ofício de professor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. *Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva*. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, M. L. Que bases teórico-metodológicos sustentam nossas propostas?: princípios para uma nova/outra prática educativa. In: ALMEIDA, M. L.; MARTINS, I. O. R. *Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade*. Vitória: GM, 2009.

ALMEIDA, M. L. *Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico*. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L.; LORETO, S. S. A formação continuada, prática pedagógica e pesquisa-ação colaborativo-crítica: um entrelaçamento possível – reflexões sobre a prática com o

aluno surdo. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. *Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008. p. 89-97.

BEYER, H. O. da. Integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R.; BEYER, H. O. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE: subsídios para elaboração dos planos estaduais e municipais de educação*. Brasília: Inep, 2001a. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484421/Plano+Nacional+de+Educação+-+PNE+subsídios+para+a+elaboração+dos+planos+estaduais+e+municipais+de+educação/276d3397-1928-400e-8524-9a4e0fd1453d?version=1.2>. Acesso em: 13 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 12 out. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação–PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 4 jun. 2017.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Tradução J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, M. B. W. B.; SOUSA, A. J. L. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e os planos de educação. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 5, n. 13, p. 131-150, 2015.

COSTA, V. A. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 405-416, maio/ago. 2015.

CRUSOÉ, N. M. C.; MOREIRA, N. R. Aproximação entre o campo acadêmico e o campo escolar: um diálogo possível. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 10, n. 23, p. 223-234, set./dez. 2017.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GIVIGI, R. C. N. et al. A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 8, n. 17, p. 223-233, set./dez. 2015.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Tradução José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. Tradução Paulo A. Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Panorama*. Rio de Janeiro, [201-]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>. Acesso em: 20 set. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico*. Brasília, DF: O Instituto, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 4 jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2017*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 set. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileira? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

MARIUSSI, M. I.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, p. 444-454, jul./set. 2016.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (org.). *Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-81.

MENDES, E. G. et al. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 5, n. 13, p. 151-168, 2015.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. São Paulo: Artmed, 2005.

MENDONÇA, E. F. Educação em direitos humanos: diversidade, políticas e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 fev. 2018.

OLIVEIRA, I. A. Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 152-160, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6207/3751>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. *Atenção à diversidade*. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, abr./jun. 2016.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro.” In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p.15-34.

SOUZA, F. F. de; PLESTCH, M. D. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 5, n. 13, p. 237-258, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, F. B. A.; MARTINS, L. A. R. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, abr./jun. 2013.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.